

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUÍS FERNANDO MARIQUITO DO NASCIMENTO

**ANÁLISE DA RESOLUÇÃO N°3.600/11
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PARANÁ**

CURITIBA

2019

LUIS FERNANDO MARIQUITO DO NASCIMENTO

**ANÁLISE DA RESOLUÇÃO N°3.600/11
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PARANÁ**

Trabalho apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para a conclusão do curso de Especialização em Políticas Educacionais, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Professora Orientadora: Cristiane Ribeiro da Silva

CURITIBA

2019

Agradecimentos:

A todos!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender em que medida as mudanças na política de educação especial refletem o direito à educação das crianças com deficiência no estado do Paraná e, se essas mudanças favorecem a inclusão escolar desses alunos. Para esta constatação, inicialmente, se apontam as contribuições de Goffman em relação ao conceito de estigma e como as instituições de educação especial podem ser ambientes excludentes e estigmatizadores. Seguidamente, à luz do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), foi realizado um estudo bibliográfico e documental baseado em pesquisas anteriores referentes à temática, assim como em documentos oficiais, nacionais e estaduais, que contribuíram para a compreensão do contexto histórico e político da concepção dos mesmos. Finalmente é realizado um levantamento dos indicadores de matrículas das classes exclusivas em uma série histórica com o intuito de verificar a relação público/privado na oferta da educação inclusiva no Paraná. Assim, foi possível constatar que a Educação Especial no estado do Paraná, no atendimento do Ensino Fundamental, inviabiliza o direito à educação inclusiva em escolas comuns, configurando-se como oferta segregacionista e substitutiva além de haver um incentivo do estado para matrículas em instituições privadas e de caráter filantrópico.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Política Educacional. Educação Especial. Resolução N° 3.600/11 - Estado do Paraná.

ABSTRACT

The present study aims to understand the extent to which changes in special education policy take into account the right to education of children with disabilities in the state of Paraná, as well as whether these changes foster school inclusion for these students. For this assessment, initially, Goffman's contributions regarding the concept of stigma are called upon in order to evaluate the ways in which special education institutions can end up becoming exclusionary and stigmatizing environments. Then, following the Bardin Content Analysis method (2016), a bibliographic and documentary study was carried out based as much on previous research dealing with the subject as on official national and state documents that help understand the historical political context. Finally, we proceeded to survey the enrollment indicators of the exclusive classes in a historical series, in order to verify the public/private relationship in the offer of inclusive education in the state. Thus, it was possible to verify that Special Education within the realm of Elementary Schools in the State of Paraná makes it unfeasible for the right to inclusive education to become tangible, revealing itself not only as a rather segregationist and substitutive service, but also as an ill-disguised state incentive for enrollment in private and philanthropic institutions.

Keywords: Inclusive education. Educational politics. Special education. Resolution No. 3.600/11 - State of Paraná, Brazil

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

APAE – Associação de Pais e amigos dos Excepcionais.

CD – Câmara dos Deputados.

CEB – Conselho de Educação Básica.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CEIF – Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

CF – Constituição Federal.

CEMEP – Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DEEIN – Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

PAEE – Público Alvo da Educação Especial.

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

SEED – Secretaria do Estado da Educação.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - ESTIGMA NO ÂMBITO DA ESCOLA ESPECIAL	14
CAPÍTULO 2 - O ADVENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS INSTITUIÇÕES ESPECIAIS	18
CAPÍTULO 3 - DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E JUSTIÇA	24
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA	29
CAPÍTULO 5 - O ÂMBITO PARANAENSE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	31
CAPÍTULO 6 - ESTATÍSTICAS SOBRE AS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

1. INTRODUÇÃO

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI)¹ prevê o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a

[...] transversalidade da educação especial em todos os níveis, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e profissionais da área para o atendimento educacional especializado, a participação da família e da comunidade, e a acessibilidade, mobilidade e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a educação especial está presente na escola regular como uma modalidade de ensino que perpassa todas as outras (educação infantil, ensino de jovens e adultos etc), garantindo o apoio ao aluno com deficiência durante toda a sua escolarização. Contudo, é conhecido que há inúmeras dificuldades a serem enfrentadas nos sistemas de ensino que evidencia a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias na construção de uma escola brasileira de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população da educação especial sejam respeitadas.

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema definido pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

Em dezembro de 2006, a Convenção das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006. A Convenção entrou em vigor em 3 de maio de 2008, após

¹Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

sua vigésima ratificação². A Convenção conta com 161 signatários e com 92 signatários do Protocolo Facultativo, sendo o Brasil signatário de ambos. (ONU, 2019)³. Esses documentos foram somados aos regimentos brasileiros com proporção de emenda constitucional, já que obtiveram maioria de votos dos deputados e dos senadores em duas votações. Izabel Maior (2016) comenta que foi “por uma forte pressão da sociedade brasileira e por esse impulso dado pelo Governo brasileiro, a Câmara e o Senado aquiesceram e escolheram o rito da emenda constitucional⁴.” Esse logro representou importante conquista do movimento político das pessoas com deficiência, já que consolidaram os avanços do movimento definindo a expressão deficiência como produto da interação entre a pessoa e o ambiente assim como estabelecem referências legais apoiadas nos direitos humanos, na inclusão e na participação plena (JUNIOR e MARTINS, 2010, p. 93).

Em seu artigo 5, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência afirma que “os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo” (BRASIL, 2012) e, em seu artigo 24 sobre a educação, declara que para a realização desse direito os Estados Partes devem assegurar que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...]” (Ibidem). Os avanços presentes nos documentos norteadores surgem como resposta às demandas dos movimentos sociais por mais inclusão, especialmente no espaço escolar, haja visto que, como afirma Meletti (2014),

No Brasil, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais constituiu-se por meio de serviços paralelos à educação regular, implementados, prioritariamente, em instituições especiais privadas de caráter filantrópico e em classes especiais implementadas majoritariamente no sistema público de ensino. (MELETTI, 2014, p. 176).

Nesse sentido, diversas pesquisas apontam (MELETTI, 2006; SILVA e MOREIRA, 2008; PIAIA, 2016 entre outros) que mesmo orientadas em um sentido integracionista e normalizador, tanto as instituições especiais como as classes

² História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. 2010.

³ United Nations – Disability/Department of Economic and Social Affairs.

Fonte: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>. Acesso: 22.05.2019.

⁴ Trecho de depoimento da professora de medicina na UFRJ. Dirigente há mais de trinta anos do Movimento das Pessoas com Deficiência.

especiais contribuíram para a inalteração da condição em que as pessoas com necessidades educacionais especiais se encontravam anteriormente. Por exemplo, Bueno (1993) e Fernandes (1999) afirmam que

As classes especiais serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas (BUENO, 1993; FERNANDES, 1999 apud GLAT, 2005, p. 37).

Ainda Silva, Lucas e Moreira (2009) destacam que “as turmas de classe especiais geralmente são identificadas como aquelas que possuem alunos que fracassaram na escolaridade e, conseqüentemente, são estigmatizadas pelo fracasso.” (SILVA, LUCAS e MOREIRA, 2009, p. 911). A crítica a esse modelo de Educação Especial, ainda tão presente na realidade brasileira, se ampara na ideia de que esse alunado está permanentemente em situação de “preparo para”⁵ (escolarização, inserção social...), distanciando-se assim do processo de inclusão que deveria romper com circunstâncias sociais estabelecidas e oferecer recursos e alternativas educacionais que apontem em sentido contrário ao da exclusão, estimulando a inserção de todos os alunos – mesmo aqueles com deficiências severas tal como prevê o artigo 208 da Carta Magna de 1988. – preferencialmente no sistema regular de ensino⁶.

Porém para além das dificuldades de sua realização outra barreira à universalização da educação inclusiva se identifica, qual seja a resistência do estado do Paraná que tornou as instituições especiais privadas em escolas de “Educação Básica” na modalidade especial, possibilitando a essas entidades filantrópicas o direito de participar de todos os programas educacionais do Estado. (JANNUZZI e CAIADO, 2013 apud MELETTI, 2017). A crítica então se volta sobre as relações público e privado, evidenciando que os recursos públicos vêm assegurando formas exclusivas de atendimento. Embora exista uma política nacional inclusiva que promove a matrícula de alunos com deficiência nas classes comuns, com preferência em escolas públicas, as entidades com atuação na Educação Especial e que atendem predominantemente alunos matriculados em escolas especiais,

⁵ MELETTI, Silvia. Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta. 2006.

⁶ GLAT e FERNANDES. Inclusão – Revista de Educação Especial. 2005, p. 37.

recebem, cada vez mais, recursos públicos por meio de programas, convênios ou parcerias entre governo federal, estadual e municípios.

Com isso em mente o levantamento dos dados empíricos se mostra crucial para permitir um mapeamento abrangente das situações concretas geradas, bem como uma avaliação informada sobre o discurso empregado pelos agentes envolvidos nesse processo. Assim, este trabalho tem como objetivo específico analisar os dados referentes às matrículas da educação especial divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no período que compreende os anos de 2005 a 2018, tendo em vistas as políticas públicas relacionadas à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE).

A dedicação à legislação pertinente será ao Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), aos documentos estaduais que versam sobre a política de Educação Especial deste Estado após a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), assim como o Documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009); ao Parecer CEE/CEB N.º 108/10, pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial; à Resolução nº 3600/2011 da Secretaria Estadual de Educação que autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial; na Lei Estadual nº 17.656/13 que institui o Programa Todos Iguais pela Educação e ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14 que versa sobre o pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, à Modalidade Educação Especial.

Dessa maneira o esta pesquisa apresenta no capítulo 1, “Estigma no âmbito da escola especial”, o conceito de estigma e como muitas vezes a escola especial acaba ostentando um protagonismo estigmatizador, interferindo no acesso aos métodos de escolarização. No capítulo 2, “O advento da educação inclusiva e as instituições especiais” apresenta um breve levantamento histórico da Educação Especial no Brasil baseado em pesquisas relativas ao tema. O capítulo 3 discute a universalização do direito à educação tendo em vista a concepção de justiça, uma perspectiva igualitária em contraposição à discriminação.

A metodologia de pesquisa definida desde uma perspectiva unificada de qualidade e quantidade apresenta no Capítulo 4 relações entre levantamentos estatísticos, legislativos juntamente com hipóteses teóricas, com o objetivo geral de elaborar uma análise sobre a concepção de justiça e sua relação com as políticas de acesso à educação para a população com deficiência.

No capítulo 5 é apresentado um apanhado histórico da educação especial no estado do Paraná assim como de sua legislação, evidenciando a consolidação das instituições filantrópicas de caráter privado como escolas que ofertam Educação Básica na modalidade Educação Especial.

A discussão fundamentada à luz da bibliografia abordada anteriormente, assim como os dados estatísticos levantados a partir das matrículas dos alunos da educação especial, são apresentados no capítulo 6. Nas Considerações finais são indicadas hipóteses que se confirmam ou refutam, fomentando assim possíveis deliberações e meios de continuidade da pesquisa.

1. ESTIGMA NO ÂMBITO DA ESCOLA ESPECIAL

A escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil se estabeleceu mediante serviços simultâneos à educação regular, empreendidos, predominantemente, em espaços segregados de ensino. Consequentemente, o atendimento desta população se dá em instituições especiais privadas de caráter filantrópico e em classes especiais. Sendo considerado muitas vezes como melhor forma de educar a pessoa com deficiência, esta segregação em ambientes especiais perdura ao longo da história. Cunha afirma que “a entrada na classe especial é o final de um processo de reafirmação da inadequação do aluno mediante um sistema escolar segregacionista, estigmatizador e preconceituoso”. (CUNHA, 1988 apud SILVA, LUCAS e MOREIRA, 2009 p. 910).

A partir das últimas décadas do século XX, por influência de acordos internacionais, os movimentos sociais e as políticas públicas relativas às pessoas com deficiência salientam, especialmente quanto à educação, sua participação na educação em escolas regulares como forma de extinguir sua condição de isolamento e prosperar a níveis mais elevados de escolarização, o que efetiva seu direito à educação letrada. (BRASIL, 1997, 2001 apud MELETTI, 2006). Dessa maneira, há a reivindicação de caracterizar e constituir a instituição especial como escola com finalidades de educação escolar; Educação escolar, como apresenta Meletti⁷, “aqui entendida como o desenvolvimento por escolas de objetivos comuns a todos os alunos da educação básica”, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN 96):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

⁷ MELETTI, Sílvia. Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta. Doutorado. 2006, p.21.

Meletti ainda expõe que para realizar este objetivo, existindo uma série de requisitos para o reconhecimento destas entidades como escola determinados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008b) propõe que os Estados Partes devem efetivar o direito à educação das pessoas com deficiência sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. E que para a realização de tal direito os Estados assegurarão que:

as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; [...] (BRASIL, 2008b, p. 49).

Assim, a escola deve ser configurada como instituição apta a propagar o conhecimento, sendo que todos os alunos que a frequentam deveriam desenvolver suas inteligências de forma adequada e, com independência de terem ou não alguma necessidade específica em relação à sua aprendizagem. Não obstante, quando se apresentam estudantes que não mostram avanço em seu desenvolvimento de ensino e aprendizagem, o currículo elaborado pela escola poderia se tornar um meio de exclusão, isso é, criar uma situação estigmatizadora.

Estigma, segundo Goffman, é “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena.” (GOFFMAN, 2004). O autor, em sua afirmação, diz que o estigma depende do outro, que uma pessoa pode apresentar algum atributo indesejado, mas que essa pessoa somente será estigmatizada se ela não for aceita pelo outro. E ainda sobre esse aspecto social do estigma, o autor levanta que

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. (GOFFMAN, 2004).

Tal afirmação tem a relevância de atentar para o poder do estigma de fazer com que o outro não enxergue diferentes atributos que a pessoa tenha além da questão do estigma. Meletti (2006) partilha a mesma visão quando propõe que

A estigmatização de um indivíduo determina a qualidade das interações entre ele e seu grupo social, que passam a ser mediadas pelo rótulo a ele impingido. Ocorre a coisificação e desumanização do estigmatizado, já que o indivíduo é transformado em sua própria diferença, passa a ser reconhecido unicamente em função desta e sua deficiência passa a ser seu único atributo, com uma carga social de desvantagem e descrédito. (MELETTI, 2006. p. 18).

Em decorrência disso, de acordo com Amaral (1998), se da “a transformação da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global”, caracterizando assim a *generalização indevida* (AMARAL, 1998).

Para Meletti (2006), a generalização indevida também se apresenta na visão uniforme de um grupo de pessoas rotuladas da mesma forma, tendo em vista que o estigma carrega em si uma gama de características que tipifica a pessoa rotulada. Desse modo, ao apontar uma particularidade em uma pessoa que aluda ao estigma da deficiência, passo a acreditar que conheço tudo a seu respeito já que o rótulo “deficiente” carrega em si todas as suas características: dependente, incapaz, incompetente, etc. Para a autora a generalização encontra-se no fato de que todos os rotulados serão caracterizados igualmente, independente das suas peculiaridades e, como consequência, que todos aqueles denominados deficientes são iguais, apresentam as mesmas necessidades e devem ser objeto das mesmas formas de atenção.

Ainda nas palavras de Goffman,

Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e conceito, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito (GOFFMAN, 2004. p.7).

Dessa forma estigma não é apenas um atributo pessoal, mas uma forma de designação social. O estudante com necessidades educacionais especiais ao adentrar numa escola inclusiva, doravante seu atributo, poderá vir a ser estigmatizado ora pelas condutas sociais ora, principalmente, pelas práticas referentes ao processo de ensino e aprendizagem, já que perdura o despreparo em relação às instituições em apreciar as competências desses educandos e inspirá-los no desenvolvimento da instrução. “Em quanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser – incluído (...)” (GOFFMAN apud SILVA e MOREIRA, 2008).

O conceito de estigma elaborado por Goffman permeia em grande medida os debates sobre a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, em especial o direito à educação, que deve ser exercido sem discriminação de qualquer índole,

promovendo o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima⁸

A seguir é apresentado um breve histórico referente ao surgimento e a consolidação das instituições especiais, assim como do processo que marca o surgimento da educação inclusiva no ideário da educação especial no Brasil.

⁸ Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, 2012, p. 48.

2. O ADVENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS INSTITUIÇÕES ESPECIAIS

Proposta na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 1996), a mudança das instituições especiais se condicionou de acordo com as diretrizes da educação comum apontando para a carência de um movimento institucional de conformação às normas legais. Meletti (2006) considera que a influência de uma política que assinala mudanças em dois sentidos díspares, ante a história da educação da população com deficiência, por um lado rompe com a segregação da pessoa com deficiência ao designar a escola comum como lugar educacional em que preferencialmente todos devem ser educados; por outro exige a pedagogização da instituição especial para admiti-la como instância de educação escolar. (MELETTI, 2006).

Nesse sentido, ao se fazer um levantamento da constituição histórica das instituições especiais, fica evidente a complexidade do seu processo de transformação. Este levantamento será apresentado de maneira sintética dado que já existem valiosas investigações sobre a História da Educação Especial no Brasil e servirão de base para a argumentação apresentada.

Assim, o período final do século XIX, no Brasil, é considerado como marco histórico da educação especial no país, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (dirigido por Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, dirigido pelo francês Edouard Huet (MENDES, 2010).

De acordo com Piaia (2016), outro marco importante no âmbito da Educação Especial brasileira foi o ano de 1954, com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro sob a influência do casal estadunidense Beatrice Bemis e George Bemis, integrantes da *National Association for Retarded Children* e da atual *National Association for Retarded Citizens*, que buscavam incentivar a criação de novas associações deste gênero em visita ao Brasil⁹. Outras instituições com a mesma finalidade se proliferaram por todo o país, por exemplo, a Sociedade Pestalozzi, não obstante em número menor que a anteriormente citada. A autora também afirma que o imponente número de estabelecimentos acarretou,

⁹ MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. 2010.

posteriormente, no surgimento de duas robustas federações que passaram a desempenhar gradual influência na política de Educação Especial no Brasil. (PIAIA, 2016).

A datar de 1958, o Ministério da Educação passou a conceder assistência técnica-financeira para as secretarias de educação e instituições especializadas divulgando campanhas nacionais para a educação das pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960. (MENDES, 2010).

Em 20 de dezembro de 1961 foi decretada a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, que cria o Conselho Federal de Educação, e nela surgiu o termo “educação de excepcionais”. A proclamação desta lei é considerada por Mazzotta (1990) como referência preliminar das obras oficiais do poder público na esfera da educação especial, anteriormente limitadas a iniciativas determinações regionalizadas e apartadas do contexto da política educacional nacional.

Posteriormente à promulgação da LDB de 1961 seria percebida uma expansão das instituições de caráter filantrópico. Assim, nessa época, a consolidação da iniciativa privada, representada por instituições de cunho filantrópico sem fins lucrativos, se constituiu inicialmente pela inércia do ramo da educação pública que impeliu uma mobilização comunitária para suplementar uma falta do sistema escolar brasileiro. Simultaneamente observa-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos originários do setor da assistência social, permitindo assim a isenção da educação de sua responsabilidade. Piaia (2016) afirma que apesar de se apresentarem como organizações civis de caráter assistencial e educacional, sem fins lucrativos, tais instituições em seus primeiros Estatutos evidenciam que há pouca ênfase em questões de âmbito educacional, enquanto que para as questões de obtenção de fundos financeiros e recebimento de auxílios, de doações e de arrecadação de contribuições há um grande destaque. (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 13 apud PIAIA, 2016, p. 30).

A década de setenta é considerada como marco da institucionalização da educação especial pela expansão do número de obras, escritos legislativos, das instituições, das associações, do financiamento e do comprometimento das alçadas públicas, mas mesmo antes dessa época, surgiram as primeiras organizações não-governamentais inauguradas na década de quarenta por meio do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e que depois, seriam decisivas em relação ao financiamento das instituições privadas de assistência à deficiência.

Com o declínio do regime militar, iniciou-se um processo de abertura política gradual que se estendeu com uma participação ampla e ativa da sociedade civil e que favoreceu o fortalecimento dos sindicatos, a reorganização de movimentos sociais e na das demandas populares em geral. Um fator de relevância para campo das discussões foi a decisão da ONU de proclamar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), chamando a atenção para as pessoas com deficiência em todo o mundo. Tanto o AIPD quanto o processo de redemocratização agiram como catalisadores para a criação de um movimento unificado que, entre 1980 e 1983, buscou elaborar uma agenda única de reivindicações e estratégias de luta¹⁰.

A partir da segunda metade da década de oitenta, surgiram novas iniciativas no cenário da educação especial. Em 1985 o Cenesp passa à condição de Secretaria de Educação Especial, e tem o objetivo de “traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados”. (Mendes, 2010). A Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) é instituída em 1986 que “dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências”¹¹.

Tendo em vista a democratização da educação brasileira, a Constituição Federal Brasileira de 1988 delineou as principais vias para este fim, também diligenciou procedimentos para acabar com o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, aprimorar a qualidade do ensino, realizar a formação para o

¹⁰ História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

¹¹ Decreto nº 3.481, de 29 de outubro de 1986.

trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela garantiu que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e, assegurou ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

Com a criação do Ministério do Bem Estar Social em 1989, se estabeleceram ações de fortalecimento de um modelo centralizado que concentrava os recursos financeiros e monopolizava a formulação e a gestão da política, indo assim, na contramão daquilo proposto na CF. A partir de 1995 se iniciou a mudança desse padrão centralizado, assim como a forma de transferir os recursos federais aos municípios, impulsionando a tendência de aumentar a autonomia e responsabilidade regional em relação à assistência social. Essa mudança não significou o surgimento de outras formas de financiamento das instituições filantrópicas privadas de educação especial. De acordo com Mendes (2010) “na atualidade a filantropia em matéria de assistência parece ainda mais forte em função dos mecanismos descentralizados e dispersos de financiamento¹²”.

Nesse ínterim, até meados dos noventa, a maior preocupação do sistema público de educação brasileiro era o alto índice de repetência dos alunos de primeiro grau. Conforme aponta Mendes, “cerca de metade das crianças que ingressava manualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano.” (MENDES, 2010). Tendo em consideração que a repetência era, então, considerada um critério basilar para determinar a deficiência intelectual, aqueles indivíduos com baixo rendimento eram fácil e amplamente encaminhados aos serviços de educação especial, mormente porque os serviços de avaliação e diagnóstico no país apresentavam sérios problemas. (IBIDEM).

O acesso à escola para os alunos com deficiência ainda era mínimo e, aqueles que o alcançavam se deparavam com duas alternativas de atendimento no sistema educacional basicamente, de um lado a escola especial filantrópica que não garantia a escolarização, do outro a classe especial nas escolas públicas estaduais, que quadrava mais como mecanismo de exclusão que de escolarização. (MENDES et al. 2010).

¹²MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. 2010, p. 102.

Conforme destaca Mendes, o sistema de educação especial se cingia na recuperação das prováveis etapas que faltavam ao aluno, aparecendo, dessa forma, a disposição de não se trabalhar assuntos acadêmicos e dar maior atenção a supostos quesitos prévios a esta competência. Os currículos nas classes especiais, aparentemente se limitavam a programas de aceleração, baseados em um modelo reparatório suposto em que os problemas estivessem centralizados no indivíduo, cuja insuficiência escolar estivesse relacionada a desenvolvimentos cognitivos implícitos. O processo de ensino admitia um tratamento acriançado do aluno com deficiência baseando-se em um juízo equivocado que considerava que o aluno deveria desenvolver habilidades próprias do nível pré-escolar para alcançarem um estado de preparação para a alfabetização. A abordagem educacional se resumia a treinar os alunos em práticas hipoteticamente preparatórias, destacando a repetição. (FERREIRA, 1992; SCHNEIDER, 1974; PASCHOALICK, 1981; CUNHA, 1988 apud MENDES, 2010).

Ainda se constatava no Brasil diversos métodos para, inicialmente segregar as pessoas encaradas como deficientes, além de serviços direcionados à função de realizar diagnósticos de identificação, ao mesmo tempo em que não se debatia sobre currículo e procedimentos institucionais. Ao segregar os indivíduos em espaços educacionais isolados, taxando-os de deficientes e olhando-os como párvulos pré-escolares, a educação disponibilizada lhes somava uma dupla carga: o estigma e a etiqueta da deficiência com a decorrente exclusão social e, como se não bastasse, a inferiorização de suas competências por meio de uma educação inferior¹³.

Escolas e classes especiais, fundamentalmente estruturadas no princípio da segregação, propiciaram a transformação do ensino especial em um ambiente onde era admitida a exclusão e o isolamento social, e isso transformava a educação especial em um duro método de exclusão social na escola pública. Neste sentido Ferreira aponta que,

[...] o atendimento de alunos excepcionais no ensino público se faz, de forma quase absoluta, todo o tempo nas classes especiais, principalmente para deficiências leves (em menor proporção com escolas especiais); o atendimento educacional nas instituições especializadas, quando existe, se

¹³ FERREIRA, 1989, in MENDES, 2010.

dá todo o tempo, de forma quase absoluta, em escolas/instituições isoladas, principalmente para deficiências mais acentuadas. (FERREIRA, 1989 p. 31).

Desde então, diversos segmentos da sociedade acentuaram as críticas e restrições em relação à educação especial como setor ratificador das ações impróprias da educação regular.

No início da década de noventa a política educacional brasileira foi caracterizada pelo discurso esperançoso derivado dos direitos sociais conquistados na CF de 1988. Desde a promulgação deste documento empreendeu-se uma afluência de mudanças no sistema educacional trazendo diversos processos oficiais realizados sob o argumento da necessidade de equidade, por meio da universalização do acesso a todos na escola assim como alcançar a qualidade do ensino. (MENDES, 2010).

A educação inclusiva passou a integrar e ser considerada essencial para o processo de desenvolvimento e manutenção do estado democrático e, na área da educação especial, se observou um campo de retificação instigado pelo criticismo referente aos serviços, normas e políticas influenciadas pelas orientações internacionais envolvendo o princípio da educação inclusiva. Neste sentido, os parâmetros para as necessidades educacionais especiais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 tanto atualizam os recursos da Constituição de 1988 dirigidos às pessoas com deficiência, quanto antepõe o aumento das matrículas na rede pública regular. (IBIDEM).

Historicamente, as pessoas com deficiência não tinham voz, estavam excluídas ou segregadas em entidades exclusivas, mas a partir da década de 1980, coincidindo com a abertura política no Brasil e, por influência de movimentos internacionais organizados politicamente e constituídos por pessoas com deficiência, essa população alçou voz para exigir maior participação na sociedade em termos de igualdade e dignidade.

No próximo capítulo serão apresentadas discussões relacionadas aos conceitos de direito à educação e justiça, vinculados às políticas públicas inclusivas no Brasil.

3. DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E JUSTIÇA

É quase inconcebível pensar hoje, que em suas composições legais, haja países que não garantam para sua população o acesso à educação básica. Tendo em vista que a educação escolar é um aspecto essencial na edificação da cidadania, e tal fundamento é crucial para políticas que têm a premissa de participação de todos nos âmbitos sociais e políticos (CURY, 2002).

No Brasil as pessoas com deficiência passam a não aceitar mais a não participação nos espaços sociais e políticos e, conforme expõe Maior (2016),

[...] quando se cria uma massa crítica de pessoas, começa a haver uma reação, e essa reação vai dizer, nada sobre nós sem nós. Quando as pessoas com deficiência chegam à possibilidade de dizer basta e não, não pensem que a política de deficiência pode ser elaborada e implementada sem que nós próprios possamos opinar sobre ela. Quando há esse ponto, é o momento em que de fato eu acredito que a diversidade humana representada por pessoas que têm seus corpos de uma maneira diferente passaram a ter o mesmo valor social. (informação verbal)¹⁴.

Desse modo, o destaque para a diversidade como condição a ser valorizada, neste contexto, na educação inclusiva, é apresentada de maneira benéfica para a escolarização de todos, ensejando a aprendizagem e as práticas pedagógicas. A educação inclusiva é considerada como engajamento ético e político, resultando na educação como direito de todos e na igualdade como fundamento nas políticas educacionais, com o intuito de garantir esse direito e resguardando o respeito às particularidades de cada indivíduo no desenvolvimento pedagógico.

Assim, do ponto de vista de Cury (2002),

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259).

A Carta Magna de 1988, fundamentada nos princípios essenciais da democracia, em seu art. 1º, inciso 2º, garante a cidadania a todos e, no inciso 3º, a dignidade da pessoa humana. O art. 5º assegura a igualdade sem qualquer discriminação. No art. 205 a educação é certificada como “direito de todos e dever

¹⁴ Deficiência e diferenças. Palestra emitida em rede televisiva. Fonte: <https://tvcultura.com.br/videos/55947_deficiencia-e-diferencas-izabel-maior.html>.

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 2008). Neste artigo se destaca um avanço referente ao Estado e a família somarem-se à sociedade como encarregados na formação dos estudantes. De acordo com Stroparo (2014), ainda que o artigo 205 preconize a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, sua viabilização nem sempre fica assegurada pelo Estado e pelos pais. O art. 208, inciso 3.º, garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, às pessoas com deficiência. A autora ainda coloca que “as modernas sociedades democráticas encerram uma contradição entre ter que declarar direito a todos e a resistência social a sua efetivação” assim como “a exclusão social e, particularmente, a educacional, requerem remédios mais amplos e articulados, pois o Estado mostrou-se refratário em diversas esferas a efetivar tais direitos”. (OLIVEIRA, 2001 apud STROPARO, 2014 p. 32).

Conforme afirma Schneider (2014), ainda que haja um entendimento em relação à compreensão da educação como um direito universal, existe muito desacordo em relação a como realizá-la, assim como interpretar os encadeamentos desse direito. Estes desacordos situados no plano teórico, processual e prático estão vinculados às concepções de mundo, sociedade, escola assim como de indivíduo.

Assim, segundo Cury,

Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As consequências da colonização e escravidão, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. (CURY, 2002, p. 258.).

Shneider afirma que a circunstância proposta por Cury e os desacordos que existem na concretização dos direitos sociais, especialmente em relação a educação, evidenciam as diferenças, os desafios e os conflitos que envolvem o

debate, e acarreta na adoção de padrões essenciais para a avaliação das políticas que asseguram a sua realização ou não. O direito à educação se realiza com o acesso à escola e com a aprendizagem do aluno, mas para que tal desenvolvimento ocorra são necessárias condições de qualidade, cuja existência é componente da justiça social na educação. (SHNEIDER, 2014).

A evolução educativa, para que se realize, carece de obras mais amplas que apenas o acesso à escola. Ela se conecta com distribuição, igualdade, equidade, princípios implicados na concepção de justiça social. (IBIDEM).

A idealização da justiça é plurívoca, isto é, passível de diversas interpretações. São muitas as teorias e pensadores que estudam o tópico desde diferentes pontos de vista, e que inspiram a forma de pensar, avaliar e executar as políticas públicas.

Tendo em vista estas questões, emergem novas teorias de justiça social. John Rawls¹⁵ apresenta sua teoria baseada no ideal contratualista, no qual se estabelece um contrato entre os parceiros na posição original, que são representantes dos indivíduos. Estas concepções de parceiros e de posição original são medulares na enunciação da teoria de Rawls, assim como a ideia de véu da ignorância. Estes três conceitos são os que permitem escolher os critérios para determinar se práticas e instituições são justas ou não.

Baseado nisso, concepções de justiça seriam determinadas por pessoas livres e iguais. Pessoas estas que se encontrariam supostamente em uma situação original de igualdade concebida pelo véu da ignorância. Os fundamentos adotados seriam o alicerce que deve regular todas as subsequentes críticas e – inclusive - reformas das instituições sociais (RAWLS, 2000, p. 15). Segundo Rawls, “[...] aqueles que se comprometem na cooperação social escolhem juntos, numa ação conjunta, os princípios que devem atribuir os direitos e deveres básicos e determinar a divisão de benefícios sociais.” (Ibidem).

¹⁵ Filósofo político e ético estadunidense, mais conhecido por sua defesa do liberalismo igualitário em sua principal obra *Uma teoria de justiça* (1971). Ele é amplamente considerado o filósofo político mais importante do século XX. (BRITANNICA, 2019).

Na concepção de Rawls a justiça equitativa se apresenta a partir do momento em que, baseados nos princípios determinados no contrato, o acesso aos recursos sociais incorra de forma distinta quando existam diferenças, ou seja, compensar aqueles mais vulneráveis. Em sua teoria, algumas desigualdades são aceitáveis, sempre e quando elas não decorram de privilégios por posição social, classe ou ainda de discriminação de qualquer índole, e que estas favoreçam mais incentivos às pessoas mais fragilizadas.

Neste cenário, “o papel do Estado é essencial ao não permitir que sujeitos de classe social mais elevada, com muitos talentos naturais, dentre outras características, sejam ainda mais beneficiados por essas em outros campos da vida social.” (SHNEIDER, 2014, p. 38).

Assim como Rawls, diversos autores (Ronald Dworkin; Michael Walzer; Amartya Sen entre outros) procuraram uma forma de reduzir as desigualdades sociais rompendo com ideias tradicionais utilitaristas¹⁶, passando a entender como justiça o igualitarismo.

A reflexão de Dubet¹⁷ em relação à garantia de um mínimo de recursos e proteção aos mais desvalidos e mais fracos é uma das formas de justiça social. (Dubet, 2004). Para o autor, “um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário-mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total.” (Ibidem). Assim, estas garantias têm o intuito de restringir os efeitos de mecanismos competitivos dentro do âmbito escolar, que muitas vezes levam à manutenção ou inclusive à intensificação das desigualdades. (DUBET, 2004, p. 546).

As teorias de Justiça Equitativa são consoantes ao ideário norteador da educação inclusiva que versa sobre a efetivação desse direito sem discriminação e,

¹⁶ Conforme o dicionário de Política (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2010) a terminologia utilitarista foi inicialmente empregada por Bentham e Mill. Atualmente pode ter diversos sentidos. Concorde-se, aqui, com a definição de Bentham, “[...] é formulada de maneira simples e tem apelo intuitivo: o mais elevado objetivo da moral é maximizar a felicidade, assegurando a hegemonia do prazer sobre a dor. De acordo com Bentham, a coisa certa a fazer é aquilo que maximizará a utilidade. Como utilidade ele define qualquer coisa que produza prazer ou felicidade e que evite a dor ou o sofrimento.” (SANDEL, 2013 apud SHNEIDER, 2014, p. 35).

¹⁷ Sociólogo francês, professor aposentado da Universidade de Burdeos II (2013) e diretor de estudos na “École des Hautes en Sciences Sociales de Paris”. Fonte: <www.debats.cat/es/ponentes/francois-dubet>. (Universitat Oberta de Catalunya- UOC). Acesso em junho de 2019.

para sua realização, deve-se assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema de educacional geral sob alegação de deficiência. (Brasil, 2009).

Neste sentido, Maior (2016) asserta que a educação inclusiva – obrigação do Estado - é o grande expoente estratégico de dissolução da discriminação, onde as pessoas que convivem, desde a mais tenra idade, na escola, com outras pessoas e crianças que são diferentes delas não discriminarão e nem criarão situações de diferenciação e maltrato, sendo muito mais capazes de compreender a diversidade como valor e abraçando-a naturalmente.

Os aspectos metodológicos referentes a elaboração desta pesquisa serão apresentados no seguinte capítulo.

4. METODOLOGIA

Em função da análise do acesso dos alunos da educação especial no estado do Paraná, a partir dos dados estatísticos referentes às matrículas destes alunos e aos documentos normativos dentro de uma perspectiva inclusiva, decidiu-se pelo método de análise de conteúdo, designado por Bardin (2016) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Ainda, sem perder de vista a perspectiva materialista de Ferraro (2012), em que os aspectos de qualidade e quantidade formam uma unidade¹⁸.

A fonte para o levantamento dos dados das matrículas dos alunos da educação especial foram os microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que considera o Censo como

Uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas¹⁹.

O estudo destes indicadores educacionais se justifica, conforme expõe Vincente e Duarte (2016), por sua relevância para a análise da atual conjuntura educacional no país, pois

Os próprios institutos de pesquisa e as agências de fomento à ciência e tecnologia do país sinalizam para a realização de pesquisas que possam estimular a utilização dos dados do inep como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira. (VINCENTE e DUARTE, 2016, p. 188).

Os dados usados são referentes às matrículas dos anos de 2005 a 2018. A análise das matrículas foi realizada a partir dos indicadores educacionais referentes à dependência administrativa e unidade federativa. Buscou-se assim divisar a manifestação das matrículas na educação especial desde uma perspectiva igualitária de justiça, conforme os preceitos dos documentos norteadores da política

¹⁸ FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva dialética marxista. 2012.

¹⁹ Fonte: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso: 27.05.2019.

nacional de educação especial. Esta verificação se justifica, de acordo com Ribeiro (1998), por que

A análise da política educacional não pode prescindir do confronto do que é declarado nos pressupostos e metas que as orientam, com os dados a respeito dos resultados alcançados. [...] Desse modo, a dimensão do declarado – expressa pelos planos, programas e projetos de ação – passa a ser entendida em seu caráter político, isto é, como produtos da negociação entre diferentes ou até mesmo antagônicos, tendo em vista obter certo grau de consenso acerca dos fins e dos meios da educação, consenso este que, mesmo que provisório, é necessário como apoio à ação político educacional. (RIBEIRO, 1998 apud GATTI, 2004).

Referindo-se aqui sobre a destinação de recursos, o autor expressa que “pensar a democratização do ensino não basta, é preciso que as ações efetivamente realizadas sejam democratizantes.” (GATTI, 2004, p. 21).

O levantamento bibliográfico referente a estudos já realizados na área, assim como os dados estatísticos levantados, foram analisados de uma forma integrada e, contribuíram para amparar o contexto histórico da educação especial tanto no contexto nacional como estadual, assim como contribuir para o embasamento das concepções de justiça que fundamentam as políticas públicas de educação.

A análise documental foi realizada com base em textos legislativos das esferas Federal e Estadual e, estes documentos contribuem para salvaguardar a confiabilidade das informações levantadas. Nesse sentido, Godoy argumenta que

[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21.)

Assim, o foco deste estudo foi analisar as matrículas da educação especial relacionando-as com a evolução da legislação pertinente nos âmbitos nacional e estadual, levantadas por meio de uma revisão bibliográfica das mesmas e, desse modo, alcançar um panorama extenso referente ao acesso dos alunos com deficiência à educação desde uma perspectiva de justiça.

Em seguida será exposto um apanhado histórico e legislativo buscando expor o caráter peculiar da educação especial no estado do Paraná.

5. O ÂMBITO PARANAENSE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme apresenta o documento titulado Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), a Educação Especial passou a fazer parte do arranjo da Secretaria do Estado da Educação (SEED) como seção de sua organização e dos dispositivos de ensino em 1963, não obstante, o trabalho institucionalizado já vinha ocorrendo não somente nas escolas especiais como também em classes especiais.

Este documento indica que a falta de investimentos públicos resultou em uma mobilização na área estadual em favor do atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência. Também indica que diferentes lideranças comunitárias atuaram nesta mobilização, tendo a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) destaque por ter organizado em rede as instituições e por ter procurado difundir metodologias e materiais próprios que deram apoio para a criação de programas de formação de professores. O texto aponta ainda que, na época, a associação se constituiu como única perspectiva de atendimento especializado nos municípios do Estado, e passaram a atender não somente os alunos com deficiência mental, mas também alunos com deficiência sensoriais e com distúrbios do comportamento e/ou emocionais.

Em 1939, em Curitiba, surgiu a primeira escola especial no estado do Paraná chamada de Instituto Paranaense de Cegos, em funcionamento ainda hoje e reproduzindo práticas e concepções atestadas nos movimentos sociais nacionais e internacionais (Paraná, 2006). A primeira classe especial da rede pública inaugurou os atendimentos educacionais em 1958 e somente em 1970 a Secretaria do Estado da Educação (SEED) se organizou como Departamento de Educação Especial, constituindo a organização política administrativa dessa secretaria. Assim, a organização da Educação Especial no Paraná se deu tardiamente e a escolarização das pessoas com deficiência ocorreu, desde o princípio, sob a diligência e o critério das escolas especiais e, de maneira menos relevante, em programas especializados da rede pública.

Nesse prisma, o regimento do sistema educacional paranaense começou mediante a Deliberação nº 004/73 e, na sequência, da Deliberação nº 024/75 e n.º 25/75, não obstante, apenas em 1986, através da Deliberação nº 020/86 do

Conselho Estadual de Educação (CEE), foi realizada a regulamentação dos atendimentos concedidos aos alunos descritos como excepcionais em centros de atendimento especializados, classes comuns e sala de recursos. (SALLES, 2013, p. 39).

Para tal, a Deliberação nº 020/86 – CEE explicita em seu artigo 26, 27, 33, 43 e 46 que:

Art. 26: o aluno de classe comum, portador de excepcionalidade que dificulte o acompanhamento das atividades escolares propostas e que necessite apoio especializado, deverá receber atendimento de profissional especializado.

Art. 27: as salas de recursos, criadas em estabelecimentos de ensino do Sistema, têm por função atender sistematicamente os educandos da classe comum, cujo desenvolvimento educacional exija atendimento complementar, individualizado ou em grupo, sob orientação de professor especializado.

Art. 33: as classes especiais, criadas em estabelecimentos de ensino comum caracterizam-se por organização, currículo e objetivos próprios, ajustados ao tipo e grau de excepcionalidade de sua clientela.

Art. 43: os centros de atendimento especializado, criados pela SEED em estabelecimentos de ensino ou em outros espaços cedidos pela comunidade, destinam-se a alunos de diferentes escolas ou não escolares que necessitam de atendimento especializado.

Art. 46: Instituições especializadas são unidades destinadas a prestar atendimento educativo e/ou terapêutico a excepcionais, através de currículos próprios, programas e atividades e atividades adaptadas aos diversos tipos de excepcionalidades. (PARANÁ, 1986, p. 9).

Segundo Piaia (2016) a atribuição dada ao trabalho especializado nesta conjuntura, evidencia a índole substitutiva da Educação Especial no estado do Paraná. Esta afirmação fica evidente ao analisar as particularidades dos atendimentos apresentados na sequência da Deliberação nº020/86 – CEE, que define os serviços da Educação Especial:

Art. 55: O centro de educação precoce destina-se a atender crianças de zero a três (0 a 3) anos que apresentam problemas evolutivos, reais ou potenciais, decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais.

Art. 57: A escola de Educação Especial é a instituição especializada no atendimento educacional a uma categoria específica de excepcionalidade.

Art. 61: Os centros de habilitação e/ou qualificação profissional e centro ocupacional, destinar-se-ão à educação, recuperação ou treinamento de habilidades profissionalizantes de excepcionais com domínio das habilidades básicas.

Art. 62: Os centros de dia são instituições especializadas que prestam atendimento psicopedagógico e terapêutico a crianças, adolescentes e adultos portadores de deficiência mental em grau severo.

Art. 64: (Residências): Residência é a instituição especializada que permite ao excepcional nela residir enquanto frequentar uma escola, exercer trabalho protegido ou integrar a força de trabalho.

Art. 68: (Instituições Clínico-Terapêuticas): Para efeito do que dispõe esta Deliberação, consideram-se instituições clínico-terapêuticas de Educação

Especial aquelas que promovem atendimento especializado na área de saúde física e mental, visando habilitação ou reabilitação do excepcional.

Art. 70: Os centros de Habilitação, e/ou reabilitação e os centros de reeducação são instituições especializadas para prestar atendimento, através de métodos e processos terapêuticos e de serviços de natureza médico-psicossocial, as pessoas com deficiências que necessitam adquirir, compensar ou restaurar suas aptidões operativas.

Art. 72: (Atendimento Hospitalar ou Domiciliar): Os educandos portadores de excepcionalidades, cujas condições exigem sua permanência em unidades hospitalares ou domiciliares, que os impedem de participar das modalidades de Educação Especial no Sistema de Ensino, deverão receber atendimento educacional adequado (PARANÁ, 1986, p. 16-20).

Assim, conforme Piaia (2016) afirma, fica evidente a configuração dos serviços da Educação Especial no Paraná como substitutivos, assistencialistas e reabilitativos.

É no período da década de 1980 em que as concepções da integração educacional marcaram a base do contexto nacional e, assim sendo, no estado do Paraná. Ainda que a ideia de integração possa ser considerada como um avanço histórico, se for comparada com o curso histórico de exclusão ao qual foram submetidas as pessoas com deficiência, é na década de 1990 que os fundamentos da inclusão nas políticas educacionais brasileiras começam a se materializar, norteadas por debates internacionais contemplados na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (1994). É também a partir desse período que se intensificam as críticas ao atendimento educacional nas instituições especializadas. (PIAIA, 2016).

Dessa forma, no âmbito educacional brasileiro duas vertentes diversas se destacaram. De um lado o amparo da inclusão educacional de todos os alunos no ensino comum, vertente defendida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP), do outro, o argumento da inclusão educacional no ensino regular dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando apoio no documento mesmo da Declaração de Salamanca (1994), que alude a uma porção de alunos que não poderiam ser acolhidos pela escola regular, admitindo a Educação Especial nas instituições especializadas como necessária somente para alguns alunos:

Finalmente, las escuelas especiales - o los departamentos dentro delas escuelas integradoras - pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 12).

Além disso, reflete a relevância dessas instituições como modelos no trabalho com as pessoas com deficiência e na formação dos profissionais das escolas comuns:

Esas escuelas especiales pueden suponer un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras. El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias. (IBDEM).

Neste sentido, o estado do Paraná passou a criar políticas próprias e a publicar documentos que orientassem suas políticas estaduais, as quais serão contempladas neste capítulo.

Em 2003, de acordo com a Resolução nº02/2001 – CNE/CEB, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, a Deliberação nº 020/86 – CEE foi cambiada pela Deliberação nº 02/2003 – CEE que compôs os regulamentos para a Educação Especial, designada como Modalidade de Educação Básica para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. A expressão alunos excepcionais foi alterada por alunos com necessidades especiais. Dessa maneira, o artigo 6º caracteriza o aluno com necessidades educacionais especiais como aquele que demonstra:

- I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;
- II. Dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
- III. Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos;
- IV. Superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por resolução da Secretaria de Estado da Educação. (PARANÁ, 2003, p.2-3).

Tendo em consideração a descrição do alunado determinada na Deliberação 02/2003 – CEE, esta estabelece os regulamentos para a Educação Especial e, se observa a preocupação com o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem, aos alunos com deficiência e também àqueles que manifestam necessidades relativas ao processo de aprendizagem e que devem ser favorecidos com recursos, tecnológicos, técnicos, humanos ou materiais individualizados que

visam promover a inclusão. Dessa maneira “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”(Carvalho, 2004 apud Paraná, 2009 p. 4).

Dessa forma, Piaia (2016) afirma que a Deliberação nº 02/03 – CEE se define como um documento fundamental da legislação educacional paranaense porque é vista como modelo para a elaboração de políticas no estado ao prever que:

Art. 3.º O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular.

Art.7.º O aluno que requeira atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensos e contínuos, adaptações curriculares significativas que a escola regular não consiga prover, deverá ser atendido em escolas especiais, públicas ou privadas.

Art. 8.º Os estabelecimentos de ensino poderão firmar convênios e parcerias com o Estado, Municípios ou organizações não governamentais, visando à melhoria do atendimento educacional especializado ofertado. (PARANÁ, 2003, p. 1-2).

Esse documento é consoante com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e com os artigos 58 e 60 da Lei de Diretrizes e Base de 1996 ao conceber a Educação Especial como modalidade de escolarização ofertada preferentemente na rede regular de ensino, considerando a possibilidade de atendimento educacional compreendido em classes, escolas ou serviços especializados de acordo com as condições específicas dos alunos, sempre que não for possível a sua integração nos ambientes comuns de ensino regular, assim como a disponibilidade de apoio técnico e financeiro do poder público. Entretanto, estas leis dão apoio legal para a formação de sistemas segregados de ensino, particularidade que vigora no sistema educacional paranaense. Todavia, conforme indica Salles (2013), é nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, estruturadas pela Secretaria de Estado da Educação (Paraná, 2006) que fica claro que o estado paranaense indica concepções de inclusão, dentre as concepções evidenciadas no âmbito nacional, responsáveis pela preservação do caráter substitutivo mediante as escolas especiais.

Em 2008 é publicado pela SEESP/MEC o Documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) - PNEEPEI, em que é dada a seguinte orientação,

[...] na perspectiva da educação inclusiva, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado, aos estudantes público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica. Na perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado [...].

Regulamentada pelo Decreto nº 6.571/2008, modificado para o Decreto nº 7.611/11, o delineia o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE, na educação básica; da Resolução CD/FNDnº10/2013, que ordena os critérios de distribuição e aplicação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei nº 1197/2009.

Assim, o que se apresenta é que posteriormente à publicação do Documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as organizações filantrópicas do Estado do Paraná buscaram suporte político na defesa da manutenção das escolas especiais junto ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN). Este divulga então o documento Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Paraná, 2009), cujo conteúdo apresenta critérios para que a Educação Especial no Paraná siga ocorrendo de forma substitutiva, preservando, dessa maneira, as escolas especiais.²⁰ (Machado; Vernick, 2013 apud Piaia, 2016).

O documento adverte para a necessidade de estabelecer uma forte rede de apoio aos alunos, aos profissionais da educação e aos pais para que a inclusão educacional suceda de forma gradual, dinâmica e em transformação, reivindicando junto ao poder público o respeito e o reconhecimento às diferenças individuais dos alunos (Paraná, 2009). Em relação à rede de apoio aos alunos, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão estabelece:

[...] composta por serviços apropriados ao seu atendimento, tais como, Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries na área da deficiência intelectual e transtornos funcionais do desenvolvimento, sala de recursos na área das Altas habilidades/superdotação para enriquecimento curricular, sala de

²⁰ A política de inclusão nos remete ao entendimento de que à escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades.

recursos para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, professor de apoio de sala para alunos com transtornos globais do desenvolvimento, tradutores e intérpretes para educandos surdos com domínio da língua de sinais/LIBRAS, professor de apoio à comunicação alternativa para a alunos com acentuado comprometimento físico/neuromotor e de fala e centros de atendimentos para alunos das áreas da deficiência visual, da deficiência física neuromotora e da surdez. (Paraná, 2009, p. 6).

O documento ancilar da Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Paraná, 2009) apresenta e argumenta três vertentes no contexto nacional sobre formas destoantes de entender e de realizar a educação inclusiva, estas são a inclusão condicional; inclusão total ou radical e inclusão responsável.

A inclusão condicional, conforme o documento mencionado, é concebida como a forma mais reacionária de todas, pois pleiteia a possibilidade de inclusão somente quando todos os professores forem capacitados; houver a adaptação de todas as escolas; se reduza o número de alunos nas salas; se tiver professor especialista auxiliar na turma, entre outros (Paraná, 2009). A perspectiva da Política Estadual é aversa à inclusão condicional por essa descumprir preceitos legais assegurados na Constituição Federal de 1988.

Totalmente oposta ao pensamento anterior está a inclusão total ou radical, já que se posiciona em favor da inclusão irrestrita de todos os alunos no ensino regular. Dentre os defensores dessa proposta estão muitos intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência (PARANÁ, 2009).

Então se tem a inclusão responsável, apresentada pela Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), da seguinte forma,

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. (PARANÁ, 2009, sp.).

O documento norteador da política estadual (2009) apresenta uma postura inversa àquela adotada pela SEESP/MEC para a política nacional (2008) rotulando-a de inclusão radical ou total.

Esta SEED/DEEIN entende que a radicalidade daqueles que exigem a colocação de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, seja qual for a necessidade do educando, ainda que o atendimento especializado seja a ele prestado, desconsidera o direito de um contingente de alunos, sobretudo, daqueles que apresentam quadros acentuados de deficiência intelectual, na maioria das vezes associados a múltiplas deficiências ou ainda, quadros graves de transtornos globais do desenvolvimento.

A visão homogênea e totalitária não encontra guarida no contexto democrático que caracteriza a educação do Paraná. [...].

(Paraná, 2009, p. 8).

De acordo com Piaia (2016), a inclusão responsável ao caracterizar o aluno com deficiência intelectual, com deficiências múltiplas ou com quadros graves de transtornos globais como não tendo condições de frequentar a escola comum sem mesmo ter a oportunidade de acesso ao ensino regular seria o mesmo que a inclusão condicional.

Ao reflexionar sobre a orientação apresentada no documento estadual (Paraná, 2009) que diz,

[...] a política estadual de educação especial, na perspectiva da inclusão defendida por este DEEIN, orienta que o aluno da educação especial deve estar, preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. Embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função de seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial. (Paraná, 2009, p. 9).

Para a autora não fica claro o caráter inclusivo e responsável da orientação do documento estadual que propõe a permanência do alunado em questão em escolas especiais.

Em contrapartida, um dos efeitos da discordância referente às orientações da PNEEPEI (Brasil/MEC, 2008), a Secretaria de Estado da Educação despacha, por rogatória da Federação das APAEs do Estado do Paraná, a petição de alteração na designação das Escolas de Educação Especial à Câmara de Educação Básica. A Federação das APAEs justifica a petição por julgar que as escolas especiais não só atendem às necessidades educacionais de seus alunos, mas que também respeitam o princípio constitucional, no artigo 206, inciso I, da “igualdade de condições para o acesso e permanência”. (Parecer CEE/CEB nº108/10, p.3).

Ora, oficialmente, em sua atual configuração, embora estejam em conformidade com o que determina os atos legais e administrativos exigidos pelo Sistema Estadual de Ensino, não se configuram como estabelecimentos de ensino que ofertam educação escolar (PARECER CEE/CEB nº 108/10). A Secretaria de Estado da Educação, não só corrobora com a petição como reconhece a importância da discussão sobre o reconhecimento das escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial, assim como da certificação dos alunos matriculados nelas,

A forma de legalizar esse registro exige, neste momento, que seja aberta uma discussão sobre o reconhecimento das escolas de educação básica na modalidade de educação especial, bem como a certificação dos alunos matriculados nelas. (Parecer CEE/CEB nº 108/10, p. 2).

As instituições de ensino devem garantir a equidade na formação educacional nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, seja em escolas “especiais”, seja nas regulares, e, assim, incluir os educandos que apresentarem necessidades especiais. (Parecer CEE/CEB nº 108/10, p. 3).

O pedido da Federação das APAEs é aprovado em 11 de fevereiro de 2010 por unanimidade pela Câmara de Educação Básica, cujo documento legal é o Parecer CEE/CEB nº 108/10.

Amparada na LDB nº 9.396/96 (BRASIL, 1996), nas Deliberações nº 02/2003 (PARANÁ, 2003) e nº 02/2010 (PARANÁ, 2010), assim como no Parecer nº 108/2010 (PARANÁ, 2010), é publicada em agosto de 2011 a Resolução nº 3600/2011 – GS/SEED, que autoriza em seu primeiro artigo a mudança na denominação das Escolas Especiais de Educação Especial para, Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, com oferta de, Educação Infantil; Ensino Fundamental – anos iniciais; Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional / Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011 (GS/SEED, 2011).

O segundo artigo da Resolução Nº 3600/11 (PARANÁ, 2011), propõe “Promover a educação nas Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, com a participação em Políticas e Programas Públicos.” Para Meletti (2014) esta proposição “garante a manutenção de subsídios públicos para o setor privado e dos alunos com necessidades educacionais especiais em espaços segregados de ensino.”

Ainda no ano de 2011, por meio da Instrução nº 012/2011, a Secretaria de Estado da Educação estabelece que, a partir do ato oficial de credenciamento e da autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino oferecendo a Escolarização e garantindo certificação aos seus alunos. (PARANÁ, 2011, p.1).

Em agosto de 2013, é sancionada a Lei 17656/2013, que institui o programa estadual de apoio permanente às entidades mantenedoras de escolas que ofertam Educação Básica na modalidade Educação Especial, denominado *Todos Iguais pela Educação*. Conforme esta Lei, o Estado do Paraná assegurará aos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de instrumento administrativo legal adequado, o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino, incluindo os programas de alimentação e transporte escolar, construção, ampliação e reformadas unidades escolares, suprimento de mobiliários, equipamentos e materiais e capacitação. Para mais, indicará professores, pedagogos e agentes educacionais para prestar serviços nos programas educacionais ofertados pela Entidade Mantenedora, em conformidade com o número de alunos matriculados. (PARANÁ, 2013, s.p.).

Convém destacar que de acordo com a Constituição Federal de 1988, a República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, mas no âmbito educacional essa autonomia não pode permitir aos Estados se sobreponem aos dispositivos constitucionais normalizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (SAVIANI, 2010 apud MELETTI, 2014 p. 797).

Mais um aspecto referente a política de educação do Paraná merece destaque, a centralidade de iniciativa privada de caráter filantrópico na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Saviani (2010) explora que,

As instituições privadas, em suas diferentes modalidades, integrarão o sistema precisamente como particulares, e é nessa condição que darão sua contribuição específica para o desenvolvimento da educação brasileira. Deve-se entender que, quanto mais autenticamente particulares elas forem, melhor se tipifica sua contribuição própria. Portanto, não cabe travesti-las de públicas, seja pela transferência de recursos na forma de subsídios e isenções, seja pela transferência de poder, admitindo-as na gestão e operação do complexo das instituições públicas que integram o sistema. (SAVIANI, 2010, p. 385).

Conforme aponta Meletti (2014), fica evidente que “ao instituir o programa *Todos iguais pela educação*, o governo do Paraná consolida a hegemonia das instituições especiais filantrópicas”, e ainda,

[...] na contramão do que está determinado no Decreto 7611/2011, o estado do Paraná admite a permanência de alunos com necessidades educacionais exclusivamente em instituições especiais, sem a obrigatoriedade da matrícula em escolas regulares. Mais do que isso, legitima a incorporação dessas instituições no sistema de ensino que se estrutura, nacionalmente, em uma perspectiva inclusiva. (MELETTI, 2014, p. 798).

Dessa forma, é notória como a conduta do poder público paranaense arquitetou a educação especial no estado, seja segregada, privada e filantrópica.

Muitas são as críticas que se tecem ao redor da postura do estado do Paraná em preservar e consolidar as instituições exclusivas de educação especial sendo que estas, ao longo da história em nosso país, representaram espaços de segregação e estigmatização, concepções fortemente questionadas pelos movimentos sociais reivindicativos.

Em sequência, será exposto um levantamento estatístico das matrículas da educação especial no estado do Paraná, em determinado período histórico, com o intuito de constatar o reflexo do processo exposto neste capítulo.

6. ESTATÍSTICAS SOBRE AS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O referencial legal e normativo apresentado anteriormente possibilita divisar mostras referentes ao acesso à educação, permitindo examinar amplamente a efetivação da política de educação especial no âmbito paranaense assim como sua influência no processo de escolarização da população com necessidades educacionais especiais.

Conforme apontam Meletti e Ribeiro (2014), as noções de acesso e permanência de estudantes com deficiência “[...] são quantificados pelo Estado por meio de dados censitários que compõem os indicadores sociais e os indicadores educacionais brasileiros”. (MELETTI e RIBEIRO, 2014, p. 178).

Atualmente, os dados sobre a matrícula estão classificados com base nas mesmas dependências, etapas e modalidades de ensino e de forma detalhada. Os dados podem ser consultados selecionando anos anteriores, assim como por Estado ou Município. Para esta análise foram selecionados os dados referentes ao quantitativo de matrículas por dependência administrativa (Público e Privado) e por modalidade (Educação Especial) a partir do ano de 2005, por sua organização e relevância histórica relacionada aos documentos legais referidos anteriormente, permitindo em igual medida seu monitoramento.

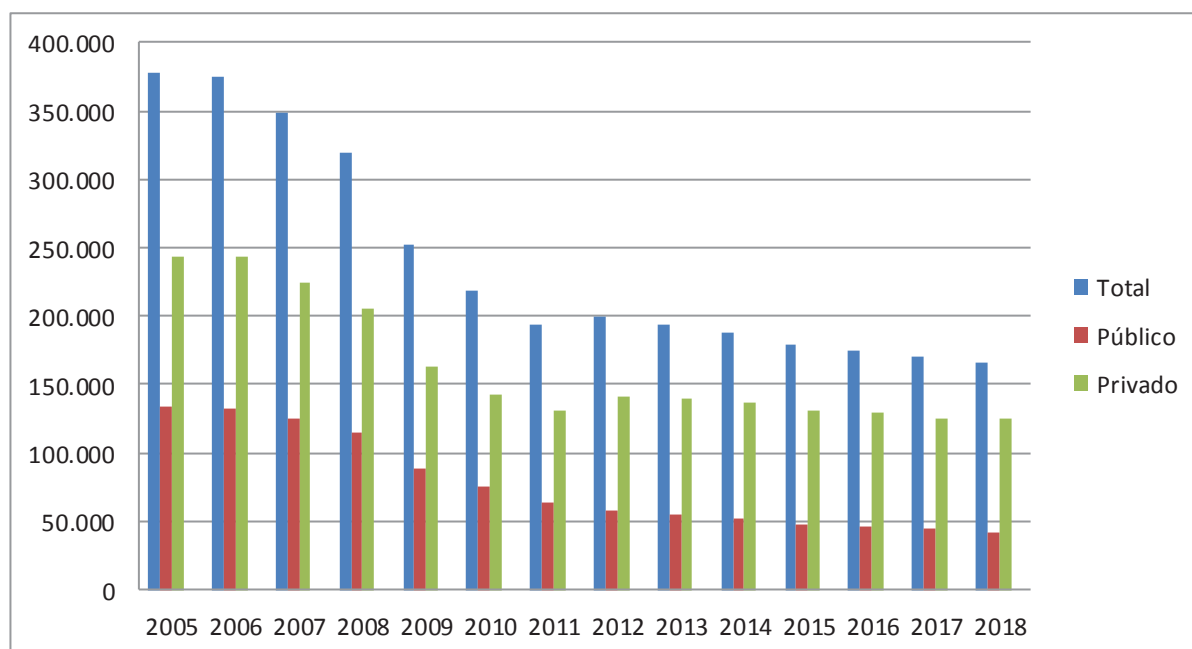
Em relação ao preceito de não discriminação baseado na igualdade de oportunidades, compreende-se que a política de educação especial desde um ponto de vista inclusivo, deve favorecer a erradicação de aspectos segregativos que tradicionalmente caracterizam a educação de pessoas com deficiência no Brasil, sejam, o não acesso a qualquer tipo de escolarização – regular ou exclusivo, e a concentração do sistema exclusivo de ensino cimentado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico. Em outros termos, deve ser efetiva a expansão do acesso à escola e o deslocamento desse público dos sistemas segregados para os sistemas regulares de ensino e, não somente isso, mas também a expansão da educação desse público nas escolas regulares públicas e redução nas escolas privadas, especialmente as de cunho filantrópico. (MELETTI, 2006).

Os dados referentes à matrícula de estudantes PAEE nas classes e escolas especiais, assim como na rede regular de ensino, tem apresentado diversas

contradições – fundamental razão para analisar as políticas de inclusão escolar. No gráfico 1, por exemplo, pode-se observar que a partir do ano de 2005 as matrículas em Classes Exclusivas vem apresentando um decrescimento, inicialmente imperceptível, apenas 0,68% do total dessas matrículas se comparadas com o ano anterior. Em 2007, esta redução é de aproximadamente 7,2% em relação a 2006. Mais expressivamente, entre os anos de 2008 e 2009, esta relação é de 21% e, a redução nas matrículas segue gradativamente até 2011, demonstrando assim os efeitos dos acordos internacionais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (Brasil, 2009) e ampliação das vinculações de fundos para a educação (Fundeb, 2006), estimulando a migração do alunado atendido nas Classes e Escolas Exclusivas para as Comuns.

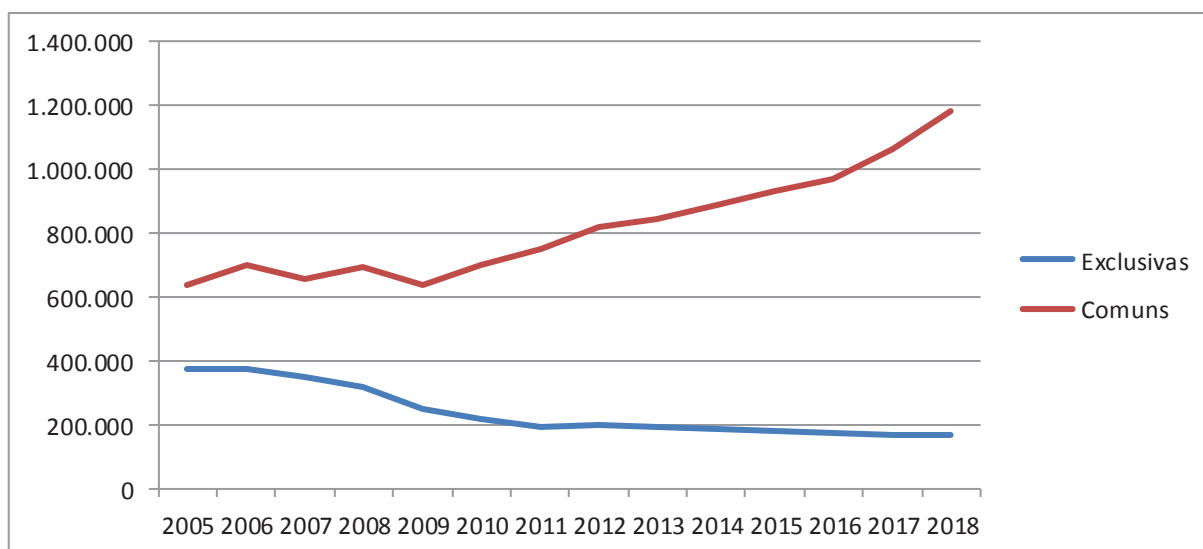
Esta vinculação fica mais evidente na apresentação do gráfico 2, em que se apresenta o quantitativo de matrículas de estudantes da Educação Especial (com e sem NEE) em Classes e Escolas Comuns.

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES EXCLUSIVAS* NO BRASIL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (2005 - 2018)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2018).
 *Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais.

GRÁFICO 2 – RELAÇÃO DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM E SEM NEE NAS CLASSES EXCLUSIVAS E COMUNS NO BRASIL.



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2018).

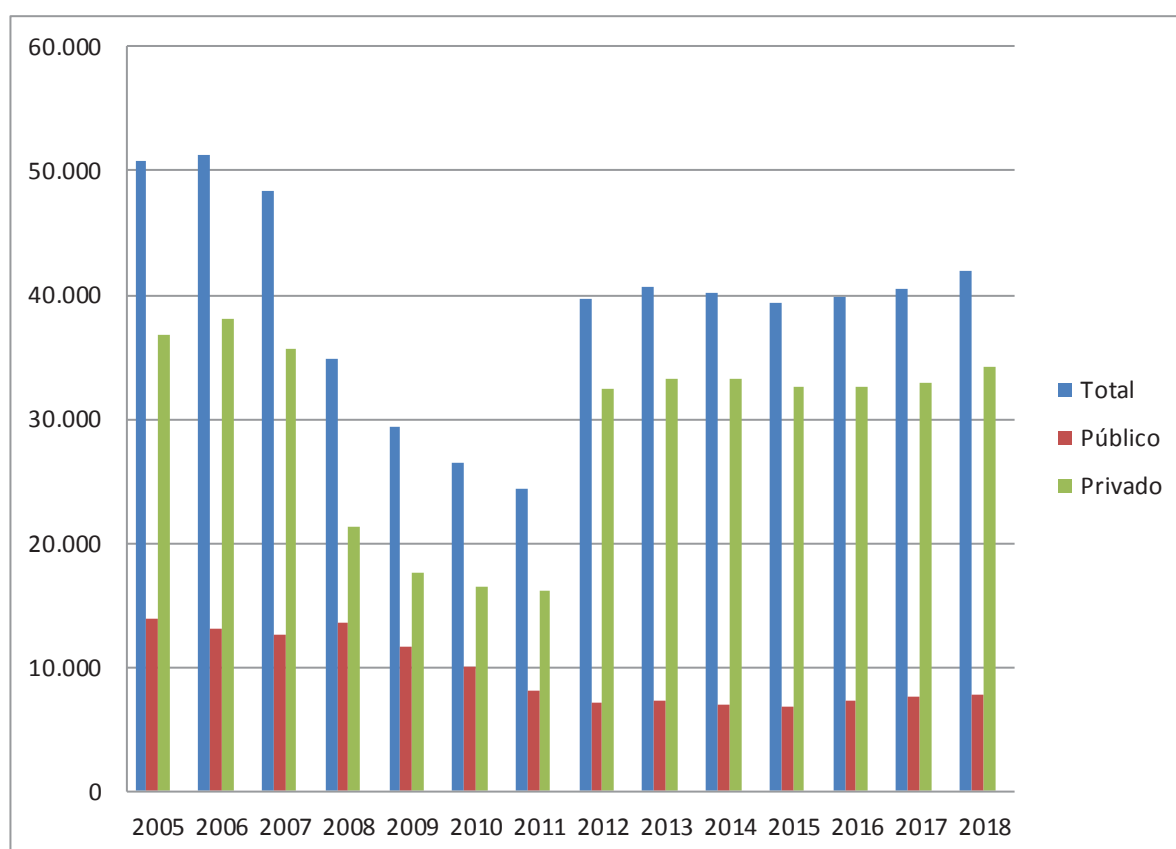
Referente ao quantitativo de estudantes PAEE nas classes comuns apresentado no gráfico 2, estes mostram uma elevação gradativa a partir de 2009 sem apresentar descenso até o último ano consultado, apontando, de certo modo, a implementação da política de inclusão escolar preferentemente na rede regular. Em contrapartida, o quantitativo relacionado às matrículas nas Classes Exclusivas tem uma redução a partir de 2007 e apresenta certa estagnação em 2011 e mantendo-se parcialmente constante. Esta aparente perenidade refletiria a vertente da educação especial que se apoia na Declaração de Salamanca, em sua alusão a uma parcela da população que não poderia ser acolhida pela escola regular, admitindo a Educação Especial em instituições especializadas como necessária somente para alguns alunos, vertente extensamente tolerada no Brasil por estarem em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com os artigos 58 e 60 da LDB (BRASIL, 1996).

No Paraná, a presença de sistemas segregados de ensino é vigorosamente presente em seu sistema educacional e consolidados mediante respaldo legal na legislação.

Com a Deliberação nº 02/03 – CEE (PARANÁ, 2003), a Educação Especial paranaense se apresenta, respeitando as normas nacionais, como modalidade de educação escolar oferecida preferentemente na rede regular de ensino, mas

considerando que era prevista a possibilidade de atendimento educacional realizado em classes, escolas ou serviços especializados quando, em função das condições específicas do aluno, não fosse possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, também havendo apoio técnico e financeiro do poder público. O reflexo desta normalização pode ser observada no Gráfico 3, que indica uma pequena variação no quantitativo das matrículas até 2007, com uma redução de aproximadamente 4,8% das matrículas em relação a 2005.

GRÁFICO 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES EXCLUSIVAS* NO PARANÁ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (2005 - 2018)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2018)
 *Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais.

Em 2008, com a publicação do documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Com esse documento as escolas especiais recebem a orientação de reorganizarem seus atendimentos caracterizando-se como Centros de Atendimento Educacional Especializado. Esta normativa aparece como um aminguamento considerável no número das matrículas que, em relação ao ano anterior, representa uma redução de aproximadamente 38,4%. Este descenso segue subsequentemente, mas em uma

proporção menor, até 2011. Esta desaceleração, quiça, represente os esforços das organizações filantrópicas que, junto ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN, buscaram apoio na defesa da permanência das escolas especiais, conforme já apresentado no capítulo anterior. Este processo culmina, em 2011, com a publicação da Resolução nº 3600/2011 –GS/SEED e, nesse mesmo ano, as matrículas representaram a maior redução até então, uma baixa de aproximadamente 30,3% se comparado com o quantitativo de 2008.

A partir de 2012, conforme fica evidente no gráfico 3, dois aspectos saltam a vista, por um lado há uma expansão significativa no número de matrículas, refletindo um aumento de aproximadamente 63% em relação a 2011 e, por outro, as matrículas referentes ao setor público seguiram reduzindo, assim como as do setor privado anteriormente, desde 2008. Desse modo, fica evidente o impacto da Resolução 3600/11 (PARANÁ, 2011) sobre as matrículas e, estas, impactam nos fundos de repasse de recursos para a educação.

De acordo com Meletti, referido documento

[...] “em seu artigo 2o, autoriza a participação das instituições em todos os programas e políticas públicas da área da educação, o que garante a manutenção dos subsídios públicos para o setor privado e dos alunos com necessidades educacionais especiais em espaços segregados de ensino. (MELETTI, 2014).

Nos anos posteriores a 2013, é praticamente imutável o quantitativo, havendo pequenas variações mantendo certa constância até o ano de 2018, ano do último levantamento dos dados. Isso pode refletir o efeito do programa Todos Iguais Pela Educação, que instituído pela Lei 17.656/2013 (PARANÁ, 2013) que prevê o apoio permanente às entidades mantenedoras de escolas que ofertam Educação Especial.

Segundo o art. 4º da referida Lei, o Estado do Paraná deve,

Por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEED, garantir aos destinatários do Programa de que trata esta Lei, mediante instrumento administrativo legal adequado, o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino, incluindo os programas de alimentação e transporte escolar, construção, ampliação e reforma das unidades escolares, suprimento de mobiliários, equipamentos e materiais e capacitação, visando possibilitar os padrões de qualidade, economicidade e eficiência equivalentes aos ofertados pelos estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino. (PARANÁ, 2013).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, conforme aponta Saviani (2010), a República Federativa do Brasil é composta por entidades autônomas como a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Entretanto esta autonomia não viabiliza aos Estados se sobreporem aos mecanismos constitucionais regimentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Aos Estados se conserva certo nível de autonomia que lhes permite emitir normas de funcionamento do ensino, entretanto sem dispor da mesma plenitude da União, visto que devem se condicionar às diretrizes e bases elaboradas por ela, incumbência externa ao âmbito estadual. (SAVIANI apud MELETTI, 2014).

Com a Promulgação da Lei 17656/2013 o Estado do Paraná cristaliza a forma como tem historicamente tem estruturado a oferta de educação especial, seja segregada, privada e filantrópica. Dessa forma, o estado admite que alunos com necessidades educacionais especiais permaneçam de forma exclusiva em instituições especiais e, conforme afirma Meletti (2014), “legitima a incorporação dessas instituições no sistema de ensino que se estrutura, nacionalmente, em uma perspectiva inclusiva.” Nesse sentido, a educação especial se vê fragilizada em relação ao acesso à educação, por um lado, pela segregação já que “a difusão de ideias inclusivas favorece a aceitabilidade da presença de estudantes com deficiência na escola e, [...] os estudantes com desempenhos compatíveis com as rotinas escolares vem constituindo casos de sucesso.” (GARCIA, 2013, p. 109), por outro, “as escolas especiais tradicionalmente trabalham com currículos orientados por abordagens pragmáticas, muito mais voltadas às atividades da vida autônoma e social do que àquelas relacionadas com a vida acadêmica.” (GARCIA, 2004 p. 67), negando dessa forma o acesso a níveis mais elevados de escolarização.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi perceber em que medida as alterações na política de educação especial representam o direito à educação das crianças com deficiência no estado do Paraná, buscando verificar se a política estadual de educação especial favorece a inclusão escolar dos estudantes em vista do cumprimento dos princípios e parâmetros definidos em âmbito nacional e, também, realizar um cotejo dos indicadores das matrículas em série histórica para verificar a relação público/privado na oferta da educação inclusiva.

Percebeu-se que, devido à influência de acordos internacionais, os quais o Brasil é signatário, e das reivindicações dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, a escolarização dessa população deve ocorrer preferentemente em escolas regulares, representando assim um avanço em termos de efetivação do seu direito à educação. Este progresso é importante considerando que historicamente, no Brasil, a educação especial se deu em espaços segregados de ensino. No entanto, esta mesma prática perdura ainda hoje em instituições e classes exclusivas, demonstrando que há muito ainda por ser feito.

Ao realizar a confrontação dos textos relacionados à política de educação especial em âmbito nacional e estadual foi possível observar que, assim como indicam pesquisas relacionadas à área, existem discrepâncias, tais como brechas em documentos normativos da política de educação especial que permitem práticas segregadoras; dados oficiais que indicam dificuldades na escolarização dos alunos da educação especial relacionados a concentração de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; defasagem idade/série; reprovação por dificuldade de aprendizagem, entre outros.

Por meio da série histórica elaborada utilizando os dados referentes às matrículas de classes exclusivas (e escolas exclusivamente especializadas) dos alunos da educação especial tanto no âmbito nacional como no estadual, foi possível verificar o reflexo das políticas de educação especial onde, por um lado, em âmbito nacional, percebe-se um processo de migração das matrículas para as escolas comuns, evidenciando uma diminuição no número destas nas classes exclusivas, por outro lado, em âmbito estadual, ficam claras as intensões de

preservação das matrículas em instituições filantrópicas por meio da Resolução nº 3600/11 (PARANÁ, 2011) constatando-se que um ano após o advento desta normativa o número de matrículas, que vinha decrescendo até então, dá um salto elevando os números e mantendo-se estável no decorrer dos anos seguintes sem expressivas variações.

Assim, foi possível observar que a educação especial no estado do Paraná, no atendimento da educação básica, inviabiliza o direito à educação inclusiva em escolas comuns, configurando-se como uma oferta segregacionista e substitutiva, havendo um incentivo, por parte do estado, para matrículas em instituições privadas e de caráter filantrópico.

Dadas os limites de abrangência tanto do referencial teórico como dos indicadores levantados para esta pesquisa, para uma apuração mais aprofundada do panorama da educação especial no Paraná, esta dificuldade acaba se tornando um estímulo para a continuidade desta pesquisa, direcionando a atenção em como as políticas de educação especial favorecem o acesso da população com deficiência aos níveis mais elevados de escolarização e como estas se refletem nos indicadores do ensino superior.

Há não muito tempo atrás, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva esteve ameaçada por propostas de alterações que, grosso modo, promoveriam as práticas segregadoras nos ambientes escolares, o que gerou enormes críticas demonstrando a necessidade de uma articulação em favor de mais políticas que fortaleçam uma educação inclusiva para todos.

8. REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A.. **Sobre crocodilos e avestruzes:** falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 11-32, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica – 2005 a 2018.** Brasília, DF: MEC/Inep, 2005 a 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Decreto legislativo Nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Nova Iorque: 2007. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nova York: de 2007. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008b: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 4. ed. Brasília. 2012. Fonte: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoas_com_deficiencia.pdf>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao dispositivo da lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/acessibilidade/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-18-de-abril-de-2013>>. Acesso em maio de 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n.80, p; 168 – 200, setembro. 2002.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, [s.l.], v. 34, n. 123, p.539-555, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em maio de 2019.

DUIGNAN, Brian. **John Rawls**. 2019. Fonte: <<https://www.britannica.com/biography/John-Rawls>>. Acesso em maio de 2019.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>>. Acesso em maio de 2019.

GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 30, n. 1p. 11-30, jan/abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em maio de 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de administração de empresas, São Paulo, v.35, n.3. p. 20-29, mai/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em maio de 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Brasil, LTC. 2004.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, nº 1, 2005, MEC/SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MAIOR, Izabel. **Deficiência e Diferenças**. 2016. (Informação verbal). Fonte: <https://tvcultura.com.br/videos/55947_deficiencia-e-diferencas-izabel-maior.html>. Acesso em maio de 2019.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, K. **Indicadores Educacionais Sobre a educação Especial no Brasil**. Caderno Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p; 175 – 189, maio – agosto. 2014.

MELETTI, S. M. F. **Educação Escolar da Pessoa com Deficiência Mental em Instituições de Educação Especial: da política à instituição concreta**. 2006. 138 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no brasil**. Revista *Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93 – 109, maio-agosto, 2010.

PARANÁ. SEED. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf>. Acesso em maio de 2019.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 020/1986**. Curitiba, PR, 1986.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2003**. Curitiba, PR, 2003. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf)>. Acesso em maio de 2019.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2010**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022010.pdf>>. Acesso em maio de 2019.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: maio de 2019.

_____. **Instrução nº 012/2011**. Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/instrucao0122011sued.pdf>>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Lei nº 17.656**, que institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela educação”. 2013

_____. **Resolução nº 3.600/2011** – GS/SEED. Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: SEED, 2011.

_____. **Parecer CEE/CEB nº 108/10**, Pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba, PR, 2010. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf. Acesso em maio de 2019.

_____. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14**. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE\CEB nº 108\10, de 11/02/10. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf. Acesso em maio de 2019.

PIAIA, Tiarles Mirlei. **A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do estado do Paraná**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Comunicação e Artes/ CECA, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. PR.

RAWS, John. **Uma teoria de justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. 1ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em maio de 2019.

SILVA, Vanessa Caroline da Silva; MOREIRA, Laura Ceretta. **Currículo na escola inclusiva: o estigma da diferença**. Curitiba, 2008.

SILVA, V. C. S; LUCAS, Maria Fátima Ferreira; MOREIRA, L. C. **Classe especial e escola comum: encaminhamentos e percalços pedagógicos para inclusão escolar**. Londrina. 2009.

STROPARO, Eliane Maria. **Políticas inclusivas e acessibilidade em bibliotecas universitárias: uma análise do sistema de bibliotecas (SiBi) da Universidade Federal do Paraná**. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. PR.

SCHNEIDER, Gabriela. **As ações do governo federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola: uma problematização a partir do conceito de justiça social**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. PR.

SALLES, L. E. S. **As políticas de educação especial no Estado do Paraná e a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

SANTOS, Natália Gomes dos; PRETI, Jéssica de Lourdes; MELETTI, S. M. F; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **A marca filantrópica da Educação Especial no estado do Paraná: uma análise dos indicadores educacionais**. Londrina. 2017.

Lanna Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência. 2010.

UN. **Disability/Department of Economic and Social Affairs**. Fonte: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>. Acesso em maio de 2019.

UNESCO. **Declaração de Nova York**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, Nova York, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Declaração Mundial de educação para todos**. (Conferência de Jomtien) Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em maio de 2019.

_____. **Declaracion de Salamanca y marco de accion para las necesidades educativas especiales**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF>. Acesso em maio de 2019.

VINENTE, S.; DUARTE, M. **Universalização do atendimento escolar aos estudantes público-alvo da Educação Especial: notas sobre os Planos Nacionais de Educação (2001 a 2004)**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 184-207, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3394/1972>>. Acesso em maio de 2019.

SANTOS, N. Gomes dos; PRETI, J. de Lourdes; MELETTI, S. M. Ferreira; GONÇALVES, T. G. G. Liduenha. **A marca filantrópica da educação especial no estado do Paraná: uma análise dos indicadores educacionais**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 18, n.1, p. 29-35, 2017. Disponível em: <<http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/ensino/article/view/4271/3520>>. Acesso em dezembro de 2018.